

Sedução e alienação no discurso da pedagogia das competências: uma análise da BNCC do ensino médio numa perspectiva histórico-dialética

Seduction and alienation in the discourse of the pedagogy of competences: an analysis of the BNCC of high school in a historical-dialectical perspective

Ethyenne Goulart Oliveira¹, Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi², Elsa Midori Shimazaki³

RESUMO: Fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia Histórico-Crítica, este artigo contempla a síntese da análise documental voltada aos documentos oficiais da educação que instituem a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018a). A fim de compreender os fundamentos estruturantes da nova proposta curricular para o referido nível de ensino, o presente trabalho objetiva evidenciar as estratégias para sua consolidação oferecendo contribuições para a compreensão crítica a respeito da formação por competências introduzida como proposta central da formação dos jovens brasileiros. Conclui-se, assim, que ao tratar-se de uma formação reduzida aos interesses e necessidades cotidianas dos jovens, o que se tem alcançado como consequência é uma formação humana fragmentada, abstrata, alienada aos ditames mercadológicos preconizados pela sociedade capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; psicologia histórico-cultural; pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT: Based on the theoretical-methodological assumptions of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, this article includes a synthesis of the documental analysis focused on the official education documents that institute the National Common Curricular Base of Secondary Education (BRASIL, 2018a). In order to understand the structuring foundations of the new curricular proposal for the aforementioned level of education, the present work aims to highlight the strategies for its construction and the contributions to the critical understanding of competence-based training as a central proposal for the formation of young Brazilians. It is concluded, therefore, that when dealing with training reduced to the interests and daily needs of young people, what results is a fragmented, abstract human training, alienated to the market and rules advocated by capitalist society.

KEYWORDS: BNCC; historical-cultural psychology; historical-critical pedagogy.

INTRODUÇÃO

1 Psicóloga graduada pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Mestra em Educação pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, ORCID: 0000-0001-5225-4617, E-mail: ethyenne.go@outlook.com.

2 Doutor em Educação pela USP; Professor Titular (Aposentado) UNESP; Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNOESTE; ORCID: 0000-0002-3977-3217, E-mail: utopico92@gmail.com.

3 Doutora em Educação pela USP; Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNOESTE; ORCID: 0000-0002-2225-5667, E-mail: elsa@unoeste.br.

Caracterizada pelo Ministério da Educação como um documento “completo” e “contemporâneo” que corresponde às demandas próprias dos estudantes da sociedade atual, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) é um documento de caráter normativo que, “define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p. 7, grifos do original).

Direcionada exclusivamente à educação escolar, a BNCCEM (BRASIL, 2018a) fundamenta-se na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 2005; 2020), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997; 1998) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013), atualizada no ano de 2018 pela Resolução nº 3 de 21 de novembro (BRASIL, 2018b), onde se encontram articulados os princípios para a “formação humana integral” e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Representando um longo processo histórico e social da educação brasileira, as reformas das políticas educacionais contundentes, a partir dos anos 1990, apresentam como característica a incorporação do conceito de competências como fundamento epistemológico e pedagógico estruturantes dos currículos e, conseqüentemente, como fins da prática pedagógica. Em conformidade com o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a BNCCEM (BRASIL, 2018a) institui que as decisões e planejamentos pedagógicos devem estar orientados com fins para o desenvolvimento de competências.

As reformulações da escola e do ensino escolar tomam maiores proporções com a publicação da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016) que, tão logo, se converteu na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), principal legislação para o Novo Ensino Médio. Incutida pelo caráter ideológico instrumental frente à formação dos adolescentes e jovens, a reforma preconizada pela respectiva Lei, denota a formação destes conduzida por um processo “natural” de modernização destituída de relações de poder e sem historicidade. Assim, constituído de maneira a interditar as possibilidades de criação de uma nova forma de organização social que tenha como fins libertar a humanidade do aprisionamento à lógica do capital, esse processo, conforme assinala Saviani (2019b), tem reduzido a existência humana à mera condição de sobrevivência exaurida de suas especificidades como resultado das contradições provenientes da sociedade de classes. Nessa perspectiva, o que temos observado é um caminho oposto à socialização dos bens materiais e ideais imprescindíveis à formação humana do psiquismo (DUARTE, 2016).

Com o objetivo de evidenciar os discursos e propostas governamentais incorporados nos documentos oficiais da educação brasileira, bem como as suas intenções e ideologias incutidas na proposta de formação dos adolescentes e jovens, o presente trabalho⁴ busca, num primeiro momento, instrumentalizar os leitores a respeito dos pressupostos da psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia Histórico-Crítica sobre os aspectos centrais que constituem o período da adolescência, com base na teoria da periodização do desenvolvimento psíquico. Esta, por sua vez, é tomada como fundamento teórico-conceitual para análise e síntese crítica da Lei nº 13.415/ 2017 (BRASIL, 2017) que resultou do percurso de tramitação da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), assumindo caráter normativo frente às alterações substanciais para a BNCCEM (BRASIL, 2018a).

Ao tratarem sobre o caminho metodológico do trabalho com documentos, Evangelista e Shiroma (2019) reiteram que, no início, se terá uma visão caótica do conjunto de discursos e produções sobre as políticas, por eles veiculadas, pois, a realidade empírica, quando tomada na sua imediatividade, pouco se aproxima da sua essência. Assim, mediados pela teoria, pode-se realizar o percurso de análise a partir dos mais diversos bordões, ecletismos e contradições internas nos documentos incorporadas que se desdobram como precípuos meios de sedução e alienação.

Logo, instrumentalizados, torna-se possível a identificação dos conceitos chaves que constituem os documentos oficiais da educação; dos argumentos apresentados como justificativas para sua elaboração e implantação; das concepções que os fundamentam e das ideologias neles insufladas que os consolidam como representação social e aqui, em especial, como proposta central para a formação dos jovens brasileiros (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

A PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO COMO UNIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA ENTRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO OMNILATERAL

Na busca pela superação das concepções idealistas e biologicistas a respeito do desenvolvimento psíquico, a psicologia Histórico-Cultural fundamentada nos pressupostos do materialismo Histórico-Dialético, pressupõe a compreensão do homem e, do mesmo modo, da sua formação humana, isto é, do seu psiquismo, tomando como base a vida concreta e a atividade real dos seres humanos. Desse modo, a compreensão das características essenciais que constituem a personalidade dos indivíduos toma como condição, a compreensão do conteúdo psicológico da atividade que o vincula ao mundo circundante. É, tão somente, com base na análise do conteúdo da

⁴ Trata-se, aqui, de um recorte do percurso investigativo que integra uma Dissertação de Mestrado em Educação financiada pela CAPES.

atividade em desenvolvimento que se torna possível compreender o papel condutor, bem como as formas adequadas da educação que sobre o desenvolvimento incidem (LEONTIEV, 2010).

Teóricos como, Blonski, Vygotski⁵, Leontiev, Rubinstein, Elkonin, dentre outros, contribuem sistematicamente para a compreensão da relação entre o desenvolvimento do psiquismo da criança, o conteúdo de sua atividade e o papel central do meio social para a sua formação. A periodização do desenvolvimento psíquico assume, nesse sentido, grande importância teórica e prática ao buscar definir as características que compõem os períodos do desenvolvimento, de maneira a revelar as leis que engendram a transição de um período para o outro (ELKONIN, 1987).

Mediado pela cultura e pelos signos e entendido como instrumento artificial que atua especificamente sobre o psiquismo dos indivíduos, Vygotski (1996) enuncia que o processo do desenvolvimento em cada período é dotado de complexa organização e composição, e de uma multiplicidade de processos que o integram e o constituem como um todo único. Segundo o autor, em cada período do desenvolvimento “[...] encontraremos sempre uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo do desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova” (VYGOTSKI, 1996, p. 261, tradução nossa). É, então, em torno dessas formações centrais que as demais - denominadas como parciais ou como linhas acessórias do desenvolvimento - se agrupam e se relacionam dando a cada idade uma estrutura específica e única.

De acordo com Leontiev (2004), as particularidades de cada período são atribuídas conforme o tipo de relação estabelecida entre o sujeito e a realidade. Não há, portanto, apenas uma única forma de relação do homem com a realidade concreta. Algumas atividades exercem maior importância sobre determinado estágio e outras exercem um papel subsidiário, sendo essa ideia introduzida inicialmente por Vygotski (1996). Já Leontiev (2010) denomina como atividade principal ou atividade dominante as atividades por meio das quais as principais mudanças psicológicas na personalidade dependem substancialmente.

Com o respaldo nesse pressuposto, Elkonin (1987) concebe a relação/atividade dos seres humanos em dois polos que compõem um sistema único. O primeiro, com a predominância da relação criança/adulto social constituído pela assimilação dos objetivos, motivos e normas que gerem a atividade humana nas suas relações e determinações sociais, e o segundo com a predominância da relação criança/objeto social constituído pela assimilação e reprodução dos procedimentos que orientam a ação com os objetos e a formação de técnicas operacionais que se interpenetram. Organizadas em períodos, as atividades dominantes da primeira infância são a

⁵ Grafia adotada pelos autores no respectivo trabalho.

comunicação emocional direta e a atividade objetal instrumental; da infância, a brincadeira de papéis sociais e a atividade de estudos; e da adolescência, foco de nossa discussão, a comunicação íntima pessoal e a atividade de estudo orientada ao trabalho.

Ao compreender a adolescência como período de transição, Elkonin (1978) assinala que os níveis de desenvolvimento alcançados ao final da idade escolar primária, constituídos de infindas possibilidades físicas, intelectivas, volitivas e morais, criam as premissas centrais para que estas se transformem, essencialmente, na forma como o adolescente se situa na sociedade da qual participa como membro. Dessa forma, as atividades-guia, no período da adolescência, atribuem características como, a formação de pontos de vista gerais acerca da vida, das relações entre as pessoas e do futuro próprio sobre o qual se estrutura o sentido pessoal da vida, a ampliação da consciência de si, tendo como fonte fundamental a valorização social e domínio de sua conduta, bem como da atividade de estudo orientada para o futuro que adquire, nesse momento, caráter profissional e independente.

Em relação ao desenvolvimento de novos interesses cognoscitivos com base nas ciências e por sua aplicação prática na vida, Anjos e Duarte (2016) assinalam que, frente ao novo conteúdo e ao novo caráter da atividade de estudo do adolescente, são exigidos, igualmente, novos métodos de ensino e de atividade mental. Igualmente, a assimilação do sistema de conceitos científicos abstratos tem por objetivo passar das operações com as representações concretas e imediatas dos objetos às operações com o próprio conceito, o que lhes permite conhecer a realidade com maior profundidade.

Os autores asseveram que cabe a escola, em seu pleno funcionamento, preparar os adolescentes para a atuação profissional e ao mesmo tempo, não limitar essa formação às tendências adaptativas do mercado de trabalho regido pela lógica capitalista. Sendo assim, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos exercem papel decisivo para uma relação mais consciente com o cotidiano (ANJOS; DUARTE, 2016).

Logo, ao tratar-se de uma forma qualitativamente nova de atividade intelectual, isto é, um modo qualitativamente novo da conduta do adolescente, a formação dos conceitos como qualidade preponderante de apreensão da realidade é tomada como aspecto norteador para a análise e síntese crítica frente às propostas de formação humana destinadas ao nível médio de escolarização.

LEI Nº 13.415/17 – INSTITUI A POLÍTICA DE FOMENTO À IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL E NORMATIZA AS ALTERAÇÕES SUBSTANCIAIS NA REFERIDA ETAPA DO ENSINO BÁSICO

A Lei nº 13.415 homologada em 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) é considerada como uma das principais legislações direcionadas à reforma curricular do Ensino Médio ao passo

que introduz mudanças significativas na Lei 9.394/1996 a qual estabelece os princípios fundamentais da Educação Básica.

Resultado da conversão da Medida Provisória nº 745 de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), a Lei da reforma do Ensino Médio apresenta como principais motivos que justificam a sua urgência: os descompassos entre os objetivos de formação propostos como finalidade para essa etapa e o jovem que dela efetivamente se forma; a impossibilidade da diversificação do currículo permitida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio alteradas no ano de 2012 (BRASIL, 2012) pelos Sistemas Estaduais de Ensino, uma vez vigente a legislação que “obriga” o aluno a cursar treze disciplinas, caracterizando assim “um currículo extenso, superficial e fragmentado que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016, s/p); os altos índices de jovens não matriculados, posto que, os que estão não possuem bom desempenho educacional refletindo “diretamente nos resultados sociais e econômicos do país” (ibidem); a obtenção de ínfimos resultados pelos sistemas de avaliação, dada ênfase nos índices de desempenho dos alunos nas disciplinas de matemática e língua portuguesa; a não efetivação da universalização da oferta do Ensino Médio, tanto no que diz respeito ao número de matriculados quanto à qualidade do ensino ofertado.

Por conseguinte, a implementação da reforma do Ensino Médio, a urgência no investimento na educação da juventude tornam-se ainda mais relevante quando se considera que serão estes os que “estarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas”, fato que se torna preocupante à medida que “somente 16,5% dos jovens ingressam no ensino superior e 8% cursam educação profissional”. Isto é, “aproximadamente 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não consegue sequer boa colocação no mercado de trabalho” (BRASIL, 2016, motivos 14; 15; 17, s/p). Conforme os discursos governamentais apresentados neste documento, as incongruências e retrocessos da educação dos adolescentes e jovens brasileiros é,

Reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas medidas, esta proposta visa corrigir (BRASIL, 2016, s/p).

Desse modo, como medida proposta para a “correção” dessa situação, está o oferecimento - pelos sistemas estaduais de ensino - de um currículo atrativo e convergente com as demandas precípuas de um desenvolvimento econômico do país sendo proposto, para tanto, como principal determinação, a flexibilização do Ensino Médio por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, incluindo a possibilidade de uma formação técnico-profissional, se assim o jovem desejar. Isto estaria articulado com o estabelecimento da ampliação progressiva da jornada escolar

(máximo de 1.800h) e com a autonomia dos sistemas de ensino para organização de seus currículos conforme sua realidade concreta.

A criação da Política de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio, supostamente baseada em uma visão integrada do estudante, foi estruturada a partir dos quatro pilares para a educação elaborados por Jacques Delors (1998): aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sendo esta a base para tornar a escola mais “atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência” (BRASIL, 2016, s/p).

Isto posto, torna-se evidente as intenções que sustentam tais mudanças, pois fica claro o ajustamento dos processos de ensino e formação dos jovens ao mercado de trabalho, mas, igualmente, o público alvo para os quais essas alterações estão sendo direcionadas e, do mesmo modo, os interlocutores que a defendem. Ainda que em sua aparência as propostas estejam orientadas sedutoramente para o suposto progresso dos jovens, dotando-os de autonomia e protagonismo, em essência as adequações sinalizadas em sua urgência referem-se, sobretudo, aos jovens de baixa renda, filhos da classe proletariada que, diante de suas demandas imediatas para a sobrevivência própria e familiar, não encontram sentido no que a escola, denominada equivocadamente como “conteudista”, se propõe a ensinar.

Dessa maneira, com o foco da educação escolar transmutado do ensino para as aprendizagens significativas, não é por acaso que se tem observado um aumentado expressivo do interesse do empresariado pelas questões educacionais que afetam o país no que tange a Educação Básica e, especialmente, o Ensino Médio. Conforme dissertado por Ferreti e Silva (2017), tais tendências tornam-se incidentes desde que se avolumaram as informações e análises referentes às novas demandas de perfil do trabalhador que decorreram dos processos intensivos de reconfiguração do capitalismo a partir da década de 1970, os quais, por sua vez, afetaram extensivamente as tecnologias e a gestão da produção.

Nessas condições que refletem um crescimento nacional-econômico de produção exacerbada do capital, o trabalho em seu sentido real encontra-se subsumido pelo trabalho estranhado, isto é, como propriedade privada da sociedade capitalista. “O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riquezas ele produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão” (MARX, 2008, p. 80). Dito em outras palavras, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir, o que pressupõe uma relação de servidão do homem ao produto do seu trabalho cuja apropriação, se dá na forma alienada (MARX, 2008).

Reconhecido como etapa final do Ensino Básico pela Lei nº 9.394/1996, Art. 35 (BRASIL, 2020), a qualificação profissional da qual o Ensino Médio visa, conforme a DCNEM (BRASIL, 2018c), refere-se ao “[...] processo ou resultado de formação e desenvolvimento de competências de

um determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho” (BRASIL, 2018c, Art. 6º, inciso X, alínea ‘d’, p.03). Definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em prol da resolução de demandas complexas da vida cotidiana, é possível observar que a ênfase na formação por competências alerta para a tendência de esvaziamento do papel social e político da escola qual sendo, o de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos de forma sistematizada, sequenciada, dosada e intencional, conforme os pressupostos da pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2021).

A educação escolar reduzida à formação de competências e habilidades encontra-se, desse modo, exaurida dos conteúdos que justificam a sua existência por considerar, nessa perspectiva, tão somente uma formação destinada ao que é relativo ao cotidiano dos indivíduos e, do mesmo modo, ao que é exigido pela sociedade gerida pelos meios de produção do capital. Tal assertiva encontra fundamento na fala de Perrenoud, representante da pedagogia das competências, que em entrevista à Revista Nova Escola realizada por Paola Gentile e Roberta Bencini (2000, não paginado) afirma serem as competências que os alunos devem ter adquirido ao término do Ensino Básico, isto é, do Ensino Médio, “uma escolha da sociedade, que deve ser baseada em um conhecimento amplo e atualizado das práticas sociais”. Entretanto, conforme defendido pelo autor, a formação por competências implicaria na utilização do tempo destinado às disciplinas ditas obrigatórias, isto é, da redução destas em prol das primeiras (PERRENOUD, 1999).

A tendência da formação de adolescentes e jovens ajustados, se não, assujeitados, à lógica mercadológica com a qual a educação escolar vem sendo tratada têm-se interposto como entrave para o desenvolvimento da autonomia, seja ela de qual natureza for, quando nega a função fundamental do professor como agente da mediação dos instrumentos e signos culturais. O processo de desenvolvimento perpassa, necessariamente, por uma situação de heteronomia, isto é, uma relação de suposta dependência do aluno para com o professor no processo de desenvolvimento das funções psíquicas e intelectivas superiores, conforme os pressupostos da psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia Histórico-Crítica. Posto isto, torna-se impensável a formação do pensamento crítico separado da formação dos conceitos imprescindíveis para a apreensão da realidade para além da sua forma sensível e aparente que se efetiva, tão somente, por meio da apropriação das objetivações genérico-humanas, resultado da produção e reprodução material e ideal pelos/nos homens ao longo da história da humanidade (ELKONIN, 1978; VYGOTSKI, 2001; 1996; LEONTIEV, 2004; MARTINS, 2015; DUARTE, 2021a; SAVIANI, 2021).

O destaque atribuído aos aspectos subjetivos do estudante em detrimento de uma educação verdadeiramente desenvolvedora, identificada no tratamento dado a construção do projeto de vida, ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, bem como, quando defendidos os processos educativos significativos, diverge, essencialmente, da preocupação com a qualidade dos processos

de transmissão e assimilação dos conhecimentos escolares sistematizados contemplados nas disciplinas curriculares, compreendidas nesse íterim como mero “acúmulo de informações e conhecimentos” quando versado pela Base ser a sua proposta, uma educação que supere a “aprendizagem limitada à memorização” (BRASIL, 2018c, Art. 17º, § 8º; Art. 27º, III, p.10 e 14).

Ora, se os conhecimentos produzidos pela sociedade forem compreendidos como aqueles que, segundo Saviani (2021), refere-se ao clássico representativo das máximas conquistas da humanidade, torna-se, porém, incoerente dispormos dessas tendo como base central as significações próprias dos indivíduos. Como disserta Saviani (idem, p. 13), a identificação dos elementos culturais que necessitam ser assimilados por todos os indivíduos, sem exceção, exige a distinção entre o “essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” para a formação integral dos seres humanos como representantes do gênero. Logo, a noção de clássico consiste no que “se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2021, p. 13), isto é, nos conhecimentos científicos que não se confundem, de modo algum, com o conhecimento espontâneo, advindos da experiência da vida cotidiana. Esta última, denominada como aprendizagem significativa pela pedagogia das competências, encontra-se incorporada nos documentos oficiais da educação como fim a ser alcançado.

Dadas considerações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018c) seguem regulamentando um currículo para o Ensino Médio composto por uma formação básica e por itinerários formativos de forma indissociada. Para tanto, conforme o Art. 11º (BRASIL, 2018c, p.05), a formação geral é composta pelas competências e habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2018a) articuladas como um todo indissociável e “enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social”, devendo, pois, ser o currículo organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas.

No referido documento fica a critério dos sistemas de ensino oferecer a formação geral básica em todos ou em parte dos anos do percurso formativo do Ensino Médio, dada exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que “devem ser incluídos em todos os anos escolares” (BRASIL, 2018c, Art. 11º, § 7º, p. 06). Assim, no que diz respeito aos itinerários formativos, segundo o respectivo documento, estes devem considerar as “demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizado com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituição de ensino” (BRASIL, 2018c, Art. 12º, V, § 1º, p. 07). Estes, por sua vez, devem estar organizados em torno de um ou mais eixos estruturantes, quais sendo: Investigação científica; Processos criativos; Mediação e intervenção sociocultural; Empreendedorismo.

As contradições tornam-se ainda mais expressivas quando se destaca tal oferta em conformidade, não só, com os interesses e aspirações dos jovens, mas também, com as possibilidades estruturais e os recursos disponíveis nas instituições e redes de ensino e, do mesmo modo, com contratos estabelecidos entre o público e o privado seguidos do dever dos sistemas de ensino estabelecerem regramento do processo de escolha dos itinerários pelos estudantes, resguardadas as possibilidades de oferta de cada uma das instituições. Tais incongruências são verificadas como presunçoso artifício mantenedor de desigualdades que, ao desconsiderar as influências socioeconômicas determinantes sobre a educação, negam, em contrapartida, a possibilidade desta de inferir na superação da realidade que inicialmente a determinou, ou seja, no homem que, dotado de liberdade, atue criticamente sobre a realidade própria e de outrem por meio de ações educativas que objetivam a desconstrução de visões naturalizantes dos processos sociais, de maneira a aferir-lhes caráter histórico e cultural (SAVIANI; DUARTE, 2021).

Ao pressupor a “coexistências de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 2020, Art. 3º, V, p. 09), isto pouco ou quase nada nos aproximam de uma perspectiva verdadeiramente democrática e emancipadora da formação humana visto que, não propondo meios para a superação das desigualdades instituídas pela divisão de classes, as naturalizam e neutralizam. Motta e Frigotto (2017) enfatizam que, ao longo das últimas décadas, a burguesia tem se organizado de forma orgânica em todas as esferas do Estado. No âmbito civil, estas ampliaram as organizações privadas de maneira a intensificar as disputas do projeto de sociedade e educação expresso pelo movimento “Todos pela Educação” interpretada, por sua conveniência, conforme as demandas do mercado e do capital.

Frisa-se, desse modo, que não se dispõe, em tempos remotos e hodiernos, de uma pedagogia que articulada com os interesses populares, busca a valorização da escola; que não se faz indiferente ao que ocorre em seu interior; que está empenhada em que a escola funcione bem e, portanto, está interessada em métodos de ensino eficazes, como preconizado e defendido pela pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2018). Os métodos adotados pelas pedagogias hegemônicas, aqui em específico, pela pedagogia das competências, situam-se não na superação das desigualdades produzidas pela sociedade de classes, mas sim naqueles que, ao estimularem a atividade e iniciativa do aluno, abrem mão, em contrapartida, do ensino sistematizado; que valorizam a comunicação e troca de experiências entre os alunos desarticuladas do diálogo com a cultura acumulada historicamente; que levam em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, perdendo de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos.

Como consequência, tem-se a priorização do sincretismo característico da visão de mundo do aluno, ou seja, de uma visão próxima do senso comum dotada de precária, se não ausente, articulação conceitual que possibilitam a compreensão dos nexos reais existentes entre o ensino dos conteúdos escolares sistematizados e a sua influência na sua formação crítica. Isto é evidenciado nos dispostos para a formação técnica e profissional apreendida no rol das possibilidades de itinerários formativos apartada da produção de conhecimentos e de seu aprofundamento, o que denota um explícito movimento orientado para a formação de mão-de-obra e manutenção da ordem vigente (BRASIL, 2017, Art. 36º, V).

Com base nas análises até aqui realizadas e socializadas, afirma-se - ainda que inicialmente - que ao se defender uma prática pedagógica pautada no trabalho por projetos, como proposto pela pedagogia das competências (PERRENOUD, 2000), que atendam as exigências de conformidade, adaptação e (pseudo) superação dos retrocessos tidos ao longo da história da educação, o que se tem é, tão somente, a maximização dos recursos produtivos em benefício de uma pequena parcela da sociedade detentora dos meios de produção, em detrimento de uma grande maioria que, por sua vez, possuem a força de trabalho. Isso sustenta, sobretudo, a marca da contradição de um regime neoliberal que eclode no Brasil a partir da década de 1990, reconhecida como marco das reformas no âmbito educacional.

Visto que a expropriação, na sua forma absoluta, dos conhecimentos sistematizados dos trabalhadores, inviabiliza a produção de bens e, se não produzem, não acrescentam o valor excedente ao capital, a sociedade capitalista tem desenvolvido e mobilizado constantemente recursos de fazê-lo em sua forma parcelada e relativizada. “Assim, o trabalhador domina algum tipo de conhecimento, mas apenas aquele relativo à parcela do trabalho que lhe cabe realizar” para serem eficientes no processo produtivo, não ultrapassando este limite (SAVIANI, 2003, p. 138). Buscamos evidenciar, assim, ser essa a perspectiva hegemônica que se materializa e veicula na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: UMA BASE SEM ‘BASE’ PARA A FORMAÇÃO DE MUITOS

Como expressão da materialidade pela qual as reformas que tratamos até aqui veiculam, a BNCCEM (BRASIL, 2018a) destinada à etapa final do Ensino Básico é contextualizada como suposto meio de garantia das aprendizagens dos adolescentes, comprometida em responder às demandas e aspirações futuras por eles, produzidas. Conforme reiterado no Parecer nº 5 do CNE/CEB de 2011, é considerando os desafios para a efetivação dos objetivos para a referida etapa que o Ensino Médio deve trabalhar, isto é, a partir da “perspectiva de um imenso contingente de

adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais” (BRASIL, 2011, p. 25).

A BNCCEM (BRASIL, 2018a) destaca como finalidade do Ensino Médio na contemporaneidade, uma escola que acolha as juventudes devendo esta promover, de forma intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e seus direitos, garantindo, concomitantemente, o protagonismo dos estudantes por seu próprio processo de escolarização “reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018a, p. 463). Segundo a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, isso significa “assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida” (Ibidem).

Dado pressuposto, o documento ao incorporar fidedignamente as alterações preconizadas pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) regulamentadas, por sua vez, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018c), apresenta um caráter dualista da formação desse público ao dar ênfase aos seus aspectos subjetivos em detrimento da objetividade, explicitadas nas dez competências gerais da Educação Básica. Reduzidos aos objetivos e anseios dos alunos, o ensino escolar acaba por exaurir-se de sua especificidade que, como é possível observar, encontram-se secundarizados pelo (pseudo) protagonismo; pelas aprendizagens colaborativas; pela atitude inovadora e pela construção e condução do projeto de vida.

Com base nessa assertiva, a ênfase passa a não ser mais o comprometimento com a universalização do Ensino Médio de qualidade que, conforme os Motivos apresentados pelos interlocutores da Medida Provisória nº 746/2016, para dar consistência e relevância às reformas, não foi alcançada, mas sim na garantia por uma formação flexível aos interesses e demandas pessoais e mercadológicas expressas por um currículo estruturado a partir de um modelo diversificado. As tendências ao esvaziamento dos currículos escolares confundidas com um suposto ‘alívio’ quanto à obrigatoriedade das disciplinas essenciais, que engendram a ascensão do psiquismo às suas possibilidades e capacidades máximas, mostram-se, sobretudo, como um caminho enviesado no que diz respeito ao processo de humanização dos sujeitos.

Com o foco no aluno, a BNCCEM traduz-se como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos adolescentes sendo este, o eixo central em torno do qual a escola deve organizar as suas práticas (BRASIL, 2018a). Compreendido como “o que os estudantes almejam, aspiram e redefinem para si ao longo da sua trajetória”, o projeto de vida, segundo a BNCCEM consiste numa “construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos” (idem, p. 472-473).

Esse aspecto é um ponto de grande relevância e contradição no contexto destas discussões. À medida que a cultura não deve ser compreendida como algo externo que, por vezes, atravessa a singularidade dos estudantes. Ao percorrer tal caminho, os indivíduos são ausentados do processo ativo e intencional de produção da cultura elaborada, ao passo que é negado o fato de que, demandas sociais complexas são igualmente indícios de seres humanos, em essência, igualmente mais complexos e que, portanto, participam ativamente do processo para a sua produção.

De acordo com Duarte (2013), o processo de desenvolvimento da individualidade humana, ou seja, o processo do homem tornar-se um ser livre e universal é caracterizado por um processo que parte da socialidade **em si** em direção à constituição de uma socialidade **para si**. Segundo o autor, na socialidade em si, os homens se relacionam com as condições sociais da existência da mesma forma como se relacionam com as condições naturais, aceitando-as de forma acrítica. Havendo uma identificação imediata e espontânea entre o indivíduo e as condições de sua existência, o desemprego, as condições de desigualdades, a precariedade de recursos internos e externos, constituem, em outras palavras, “[...] uma individualidade presa a circunstâncias particulares” (DUARTE, 2013, p. 181).

Ao referir-se como a forma de relacionar-se conscientemente com a universalidade do gênero humano, a individualidade para si se faz possível, tão somente, por meio da superação do capitalismo que implica, sobretudo, na apropriação, por todos os indivíduos, das objetivações humanas genéricas para si, ou seja, do produto da atividade intencional do homem, que ao produzir o mundo da cultura material e ideal, condensa as mais elevadas conquistas da humanidade. Somente por essa via torna-se possível a formação de seres humanos livres e universais e, portanto, conscientes da realidade concreta do qual são parte (DUARTE, 2013).

Nota-se, com base nos pressupostos da teoria Histórico-Dialética, que a condução da vida cotidiana não encontra vias de ocorrer na sua forma efetiva às margens dos conteúdos escolares sistematizados nas disciplinas curriculares essenciais. O desenvolvimento de uma individualidade que não se identifica com as condições de vida postas como naturais (alienadas), mas se constitui essencialmente por uma relação consciente com a realidade cujo auge perfaz o período da adolescência por meio da formação do pensamento conceitual. Esse período contará com contradições, com o desenvolvimento de necessidades e interesses cada vez mais complexos que não sugerem entraves para a superação das condições concretas de desigualdade, nem mesmo entraves para sua formação enquanto sujeito ativo e crítico em sua prática social, mas sim como condição essencial para que tal superação seja alcançada.

Todavia, como falacioso recurso do empresariado, a flexibilidade como um princípio obrigatório para a organização curricular, conforme preconizado pela BNCC, tem a funcionalidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais

globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real”. No entanto, “tais estratégias e metodologias são práticas desafiadoras na organização curricular, na medida em que exigem uma articulação e um diálogo entre os conhecimentos, rompendo com a forma fragmentada como historicamente tem sido organizado o currículo do Ensino Médio” (BRASIL, 2011, p. 43).

Vê-se, pois, a forma com que os discursos e interesses governamentais se articulam no ínterim do respectivo documento. Os anseios pela formação de sujeitos alienados dos conhecimentos sistematizados são encobertos por afirmativas dispostas de forma consecutiva, que confundem e, por vezes, produzem um senso de conformidade nos sujeitos que diante da nova organização curricular, se colocam. No entanto, ao opor-se a um currículo suspostamente ‘fragmentado por disciplinas’, tais perspectivas não se encontram fundamentadas numa concepção Histórico-Dialética da formação da consciência humana.

Conforme preconizado pelo método materialista Histórico-Dialético, as abstrações da realidade condensadas nos conteúdos escolares (disciplinas) conduzem, na medida em que são apropriados, à reprodução ideal dessa realidade por meio do pensamento. Ou seja, resulta na sua compreensão, dos processos sociais e produtivos que concebem a sociedade. Entretanto, as concepções que se apresentam contra um currículo organizado por disciplinas escolares apresentam como modelo a ser seguido, o trabalho voltado para as aprendizagens significativas por meio de situações-problemas, conforme defendido por Perrenoud (1999). Posto isso, cabe-nos indagar: o currículo, bem como a formação dos indivíduos, pode ser considerado como fragmentado ao organizar-se de forma sistematizada por disciplinas que contemplam a totalidade da existência humana, ou ao organizar-se por competências específicas que engendram determinadas habilidades concernentes a uma área específica do conhecimento ou prática profissional?

A essa perspectiva pragmática do ensino veiculado pela BNCC, encontra-se vinculado outro conceito muito difundido ao longo do documento, sendo ele o destaque aos processos e práticas investigativas dentro dos quais ensino e pesquisa são apreendidos como processos que sugerem identidade. Conforme assinalado pela BNCCEM, “mais importante do que adquirir as informações em si, é aprender como obtê-las, como produzi-las e como analisá-las criticamente” (BRASIL, 2018a, p. 551).

Em primeiro lugar, vale ressaltar que aqui evidenciamos novamente a apreensão pragmática dos conhecimentos escolares denominados de forma enviesada como informações em si, isto é, informações cujo fim em si mesmas não encontram validade na relação direta e imediata com o cotidiano. De fato, as disciplinas escolares (os conhecimentos universais) não possuem validade em si mesmos, mas sim como necessários e essenciais de serem apropriados pelos indivíduos de modo que lhes seja atribuído a humanidade que lhes é própria. Assim as disciplinas, os conteúdos

escolares, os conhecimentos científicos têm como função mediar a relação dos seres humanos com o meio a fim de que, por intermédio destes, possa-se desenvolver uma relação consciente, crítica, e, sobretudo, transformadora por meio de sua prática.

Ao privilegiar os processos de obtenção dos conhecimentos, a BNCCEM acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino. Isso se deu sem ao menos perceber que, assim fazendo, ao passo que o ensino é empobrecido, inviabiliza-se também, a pesquisa (SAVIANI, 2018). Essa tendência à identidade entre ambos os processos que, conforme reitera Saviani (idem), enceta um caminho contrário ao que efetivamente contribui para o enriquecimento cultural da humanidade. Posto que numa pedagogia pautada nas competências, a validade dos conhecimentos é julgada por sua viabilidade ou por sua utilidade, torna-se evidente a conotação utilitária e pragmática que os conhecimentos são tratados pela BNCCEM (BRASIL, 2018a).

Não existindo, nessa perspectiva, qualquer caráter de objetividade, historicidade ou de universalidade para julgar se um conhecimento é útil, o caráter histórico-ontológico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial. Onde o ensino e pesquisa tornam-se indiferenciados, “o sentido e o valor de qualquer representação do real dependeria do ponto a partir do qual se vê o real – relativismo – e de quem o vê – subjetivismo” (RAMOS, 2008, p.304).

Logo, um currículo organizado com base nas competências reconfigura igualmente o papel da escola. Nas sociedades consideradas pós-modernas ou contemporâneas, a escola passa a ser reconhecida como mediadora da constituição da alteridade e de identidades supostamente autônomas e flexíveis. Entretanto, o que se esconde por trás de tais discursos e intencionalidades, é que a autonomia e a flexibilidade postulada nos princípios adotados, contribuem para que os jovens elaborem projetos de vida maleáveis o suficiente para se transformarem em um projeto “possível” considerada as instabilidades da vida contemporânea e o lugar que este tende a ocupar na dinâmica social após a formação básica (RAMOS, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias liberais insufladas pelo construto ideológico pós-moderno, realiza-se como um esforço para descaracterizar a efetivação de uma educação de teor Histórico-Crítico que coloca sob questão a preparação dos jovens para o mercado de trabalho e para a adaptação dos sujeitos ao modo de produção capitalista (ROSSLER, 2006). Desse modo, a pedagogia das competências ao desvalorizar a transmissão e apropriação dos conhecimentos dotados de objetividade social e difundirem ilusões pós-modernas, contribuem para com a diluição do papel da escola no processo de emancipação humana, tornando-a uma agência a serviço da manutenção do sistema capitalista, ou seja, uma instância ideológica, reprodutivista e contrarrevolucionária.

Nesse sentido, o perverso processo de sedução e alienação para com os professores e estudantes se estrutura por meio de um discurso de valorização do indivíduo que apresenta fragmentos de reflexões epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de base naturalizante que os convence sobre uma nova teoria que surge para solucionar todos os problemas da educação escolar (ROSSLER, 2006). Todavia, como um fenômeno de caráter social objetivo faz-se incontestável que, tal processo opere por meio de relações sociais que impedem ou, na melhor das hipóteses, limitam a concretização das máximas potencialidades humanas na vida de cada um dos indivíduos (DUARTE, 2013).

O uso do termo “alienação” no presente trabalho se dá, pois, de acordo com o conceito marxista da palavra. Marx (2008) inicia sua elaboração estabelecendo-o, essencialmente, na esfera econômica da produção material. Para o autor, na sociedade capitalista, o produto do trabalho defronta os trabalhadores como produto independente daquele que o produz. Em *Grundrisse*, escritos de 1857-1858, Marx (2011) desenvolve e generaliza o conceito de “alienação”, bem como a compreensão científica das categorias econômicas por meio de uma análise social mais ampla que o possibilita afirmar objetivamente que, a alienação se fundamenta no fato de que na sociedade burguesa a troca de produtos e serviços, que se torna o cerne da vida social, se apresenta às pessoas como algo alheio a elas. Dessa maneira, regido, sobretudo, pelo valor de troca, as relações humanas se transformam em relações coisificadas e as potencialidades humanas são postas a serviço do aumento do capital tornando-se, nessa medida, ocasião para um contínuo, porém velado, processo de obscurantismo.

Segundo Duarte (2021), dentre os significados para o termo “obscurantismo” está a tendência política de dificultar o progresso intelectual ou o acesso dos seres humanos tanto à ciência, como às artes. Posto isto, quando há um esforço deliberado da sociedade para que o conhecimento não avance ou para que o seu acesso se efetive limitado com fins à manutenção da ignorância, quer dizer, do conhecimento precário - se não ausente frente aos aspectos que movimentam dialeticamente a realidade concreta - temos o fenômeno do obscurantismo.

Desse modo, “a luta do obscurantismo contra o conhecimento é sempre uma luta política e socialmente reacionária, é uma reação à possibilidade de mudanças profundas nas estruturas e nas dinâmicas de uma sociedade” que, nos seus limites, enseja eternizar relações de poder favoráveis a determinados setores (DUARTE, 2021, p. 90). Isso se dá, como podemos constatar ao longo de nossas análises, por meio da produção e difusão de falsas verdades fundamentadas, essencialmente, nas necessidades básicas e imediatas da vida cotidiana dos seres humanos, ora não supridas.

Dentre tais constatações está a oferta de um currículo flexível justificado pela tentativa de adequação deste aos interesses dos estudantes. O que podemos observar é um movimento pretencioso por meio do qual o esvaziamento dos conhecimentos universais – científicos, artísticos

e filosóficos, são secundarizados em prol de um pseudoprotagonismo juvenil. A liberdade de escolha, conforme assinalado por Duarte (2021b, p. 95), esconde um fato essencial: “trata-se de uma educação fragmentada, que exclui da formação dos jovens a perspectiva do desenvolvimento pleno e multilateral do ser humano”.

Não obstante, as mudanças precípuas da forma e do conteúdo do pensamento dos adolescentes, não se dão de forma independente da qualidade da educação escolar. A educação escolar, em seu caráter mediador entre as esferas do cotidiano, tem como tarefa central, a transmissão dos conhecimentos sistematizados, indispensáveis para a formação do pensamento por conceitos e, portanto, da totalidade do homem que se desenvolve numa relação dialética entre subjetividade e objetividade, individualidade e coletividade, cognição e afeto (ANJOS; DUARTE, 2016; DUARTE, 2018).

Logo, ao defendermos um currículo escolar, que deve ser pensado como “um processo de apropriação do conhecimento que explore as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos, e simultaneamente, as melhores potencialidades humanizadoras da cultura” (DUARTE, 2021b, p. 93), concluímos que, o enriquecimento das necessidades dos estudantes não encontra vias de se efetivar tendo como base as noções de competências, ao passo em que esta, reduz, intencionalmente, as necessidades humanas a um conjunto fechado e minimalista da vida cotidiana, isto é, a mera sobrevivência. Destarte, é ao conjunto de ações obscurantistas e, portanto, alienantes, que constituem a totalidade da pedagogia das competências que damos o nome de sedução.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 195 – 220.

BRASIL. Constituição de 5 de outubro de 1988. Institui o Estado Democrático. Assembleia Nacional Constituinte. Brasília, DF: **Diário Oficial**, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf. Acesso em: 07 ago. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 05 de 04 de maio de 2011.** Trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e revoga da Resolução CNE/CEB nº 03 de 26 de junho de 1998. Brasília: DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=curriculo. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, edição extra. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Secretaria Geral, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018b, p. 21-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 30 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 15 de 4 de dezembro de 2018.** Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152018.pdf?query=PLENA. Acesso em: 30 mai. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. ed. Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y. Acesso em: 03 ago. 2023.

DELORS, J.; *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49. Disponível em: https://www.academia.edu/39824791/O_Debate_Contempor%C3%A2neo_das_Teorias_Pedag%C3%B3gicas. Acesso em: 10 ago. 2023.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. 1.ed., Minas Gerais: Navegando, 2018.

DUARTE, N. A educação escolar e a formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, p. 39- 63, 2021a.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, p. 87- 102, 2021b.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. *In*: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104- 124.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. *In*: SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicología**. México: Grijalbo, 1978, p. 493-559.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVEZ, L. (orgs.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, p. 83-120, 2019.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW3FTtfSsKTq/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

GENTILE, P.; BENCINI, R. Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. **Revista Nova Escola**, set., p. 19-91, 2000. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 10 ago. 2023.

KOSIK, K. Dialética da totalidade concreta. In: KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 11- 64.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11.ed., São Paulo: Ícone, 2010, p. 59-83.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705/7093>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858, esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 355- 372, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artimed, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 299-304. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, educação e saúde**, v.1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgpxrxzCX5GYtgFpr7VbhG/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019b.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e a luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 35 – 61.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 2013. Tomo I.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 2012. Tomo III.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996. Tomo IV.